

Nipkow, Karl E.

**Kind - Kindergarten - Gemeinde. Zum Zusammenhang gesellschaftlich-kirchlicher, pädagogischer und religionspädagogischer Perspektiven**

*Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 1, S. 1-12*



Quellenangabe/ Reference:

Nipkow, Karl E.: Kind - Kindergarten - Gemeinde. Zum Zusammenhang gesellschaftlich-kirchlicher, pädagogischer und religionspädagogischer Perspektiven - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 1, S. 1-12 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140817 - DOI: 10.25656/01:14081

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140817>

<https://doi.org/10.25656/01:14081>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 1 – Februar 1980

## I. Essay

KARL ERNST NIPKOW

Kind – Kindergarten – Gemeinde. Zum Zusammenhang gesellschaftlich-kirchlicher, pädagogischer und religionspädagogischer Perspektiven 1

## II. Thema: Erforschung der Kindheit

GERD E. SCHÄFER

Das Selbst im Spiel 13

WOLFGANG W. WEISS

Erziehung zur Selbständigkeit. Eine empirische Untersuchung von Familien besonders selbständiger bzw. besonders unselbständiger Kinder 29

JÜRGEN REYER

Sozialgeschichte der Erziehung als historische Sozialisationsforschung? 51

MANFRED NIESSEN/  
HEINRICH SEILER

Methodologische Konzeptionen in Forschungen zur Sozialgeschichte von Kindheit und Familie 73

## III. Berichte und Diskussionen zum Thema

DETLEF GARZ

Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation. Bericht über eine Tagung zu „Theory and Method of Assessing Moral Development“ an der Harvard Universität 93

GÜNTHER BITTNER

Narzißmus und „falsches Selbst“ des Kindes. Anmerkungen zu einem Buch von Alice Miller 99

GERD E. SCHÄFER

Eine Geschichte ist, wenn . . . Zu dem Sammelband „Aus Geschichten lernen“ von D. Baacke/Th. Schulze 107

ERNST HOFF

Arbeitsbedingungen und familiäre Sozialisation. Probleme einer gleichnamigen Studie von Thomas Wegner 115

### III. Weiterer Beitrag

GÖTZ HILLIG

Der andere Makarenko. Ergebnisse einer biographisch-historischen Untersuchung 121

### IV. Besprechungen

KLAUS MOLLENHAUER

Norbert Herriger: Verwahrlosung 139

THOMAS WEGNER

Günther Steinkamp/Wolfgang H. Stief: Lebensbedingungen und Sozialisation 142

KLAUS DUMRAUF

Marie Winn: Die Droge im Wohnzimmer 145

HEIDI ROSENBAUM

Lloyd deMause (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen 146

CHRISTOPH FÜHR

Horst Wollenweber (Hrsg.): Die Realschule 151

RALF SCHWARZER

Andreas Krapp: Prognose und Entscheidung 153

Berichtigung zu Heft 6/1979 156

Hinweise zur Manuskriptgestaltung 157

Pädagogische Neuerscheinungen 159

#### *Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:*

Prof. Dr. Günther Bittner, Lodenstraße 22, 8702 Veitshöchheim; Dipl.-Päd. Klaus Dumrauf, Immenhofweg 2, 8600 Bamberg; Dr. Christoph Führ, Deutsches Institut für Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, 6000 Frankfurt 90; Dipl.-Päd. Detlef Garz, Röntgenstraße 28, 6200 Wiesbaden 12; Götz Hillig, Ludwig-Juppe-Weg 5 1/2, 3550 Marburg; Dr. Ernst Hoff, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, Baurat-Gerber-Straße 7, 3400 Göttingen; Dr. Manfred Nießen, Rechte Wienzeile 81/13, A-1050 Wien; Prof. Dr. Karl Ernst Nipkow, Weiherstraße 49, 7400 Tübingen 9; Dr. Jürgen Reyer, Dipl.-Päd., Chemnitzer Straße 8, 4600 Dortmund 1; Dr. Heidi Rosenbaum, Sudetenlandstraße 25, 3400 Göttingen; Dr. Gerd E. Schäfer, Tröltschstraße 8, 8700 Würzburg; Prof. Dr. Ralf Schwarzer, Angelastraße 17, 5161 Düren-Merken; Prof. Dr. Heinrich Seiler, Universität - Fachbereich I, 5500 Trier; Wolfgang W. Weiß, Hardegser Straße 25, 3418 Uslar-Schlarpe; Dipl.-Psych. Thomas Wegner, Kleiner Kielort 11, 2000 Hamburg 13.

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Dr. Reinhard Fatke, Biesingerstraße 9, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 7400 Tübingen 1.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz KG, Weinheim und Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Beltz Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

## Kind – Kindergarten – Gemeinde

### *Zum Zusammenhang gesellschaftlich-kirchlicher, pädagogischer und religionspädagogischer Perspektiven*

M. J. LANGEVELD hat den Erzieher den „intimsten Außenstehenden“ des Kindes genannt (1965, S. 748), für die Kindergärtnerin gilt dies besonders. Sie tritt noch vor der Grundschulzeit mit dem Auftrag in den Lebenskreis des Kindes, neben Mutter, Vater, Geschwister der nächststehende, vertrauteste Erwachsene werden zu sollen.

Dem Kind wird seinerseits abverlangt, daß es zum erstenmal in seinem Leben die Schwelle zu einem öffentlichen Erziehungsraum überschreitet. Dieser trägt zwar noch nicht die Härte späterer leistungsorientierter pädagogischer Institutionen an sich, aber doch neue, fremde Züge. Die unbekannte, größere Gruppe, auf deren Zusammensetzung man keinen Einfluß gehabt hat, unterscheidet sich grundsätzlich von der selbstgewählten Beziehung zu einer persönlichen Freundin oder der überschaubaren, räumlich lebensnah bleibenden nachbarschaftlichen Spielgemeinschaft. Zwar ist der Tag noch nicht wie der Schultvormittag nach einem dem kindlichen Lebensrhythmus fremden künstlichen Stundenrhythmus aufgeteilt, aber auch die Kindergartenzeit ist bereits von außen gesetzte Zeit, zusätzlich in sich aufgegliedert, längst vergleichbaren curricularen Planungen unterworfen, wie sie für das gesamte Schulsystem charakteristisch geworden sind. Fremd ist zunächst auch das Gebäude, eine Quelle möglicher Angst außerdem die Entfernung vom Elternhaus; für Stunden muß das Kind Nähe und Hand der Mutter loslassen. Zeit und Raum, soziale Bezüge und soziale Beanspruchungen verändern sich grundlegend. Kindergarten bedeutet Übergang vom privaten Bereich der Familie in den öffentlichen der Gesellschaft und ihrer Erziehungsinstitutionen.

Dies alles fällt in eine Entwicklungsphase, in der das Kind noch relativ hilflos und abhängig ist, angewiesen auf vielfältigste stellvertretende Verantwortung und Unterstützung. Das Alter von 3 bis 6 ist zugleich immer noch eine Zeit relativ schneller Entwicklung. Was das Kind bis zum 3. Lebensjahr erworben hat, ist bereits gewaltig, um nur den Spracherwerb zu nennen. Aber es geht mit großen Schritten weiter. Alle Sinnesorgane sind gleichsam weit geöffnet: Kinder wollen wahrnehmen, entdecken, mitmachen, schüchtern die einen, aggressiver zupackend die anderen. Erwachsene können immer noch erstaunliche Entdeckungen darüber machen, wie in diesen Jahren die Kinder Welt gewinnen und gleichzeitig, im Verein mit der zunehmend differenzierteren Wirklichkeitserfahrung, ihre eigenen subjektiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsformen im Wechsel von Assimilation und Akkomodation differenzierter werden (J. PIAGET).

Schon die Funktionslust des Kleinstkindes, ebenfalls der Aktivitätsdrang des Kindergartenkindes signalisieren den Weg zur Selbständigkeit. Ob aber dieser Weg glückt, hängt von der erzieherischen Hilfe ab. Die Entwicklung des Kindes ist eine durch und durch pädagogisch bedingte Genese. Beides, die phänomenologische Vergegenwärtigung der institutionellen Übergangssituation wie die entwicklungspsychologisch skizzierte Übergangslage, schließt in sich, daß die Kinder in diesem Lebensabschnitt uns noch besonders brauchen, damit aber ebenfalls besonders stark dem Mißbrauch durch uns ausgesetzt sind: als hilflose Wesen der eigenen Hilflosigkeit ihrer neuen Betreuer. Kinder sind gleichermaßen der Fürsorge wie der Herrschaft der Erwachsenen ausgesetzt, ihrer Schonung wie ihrer Macht. „Die Scheidewand zwischen Anvertrautsein und Preisgegebensein ist hauchdünn“ (KLEVINGHAUS 1950, S. 235). Je jünger die Kinder sind, desto plastischer, prägarbarer sind sie, desto verletzlich. Die Erzieherin im Kindergarten wird die erste intimste Außenstehende. Von der pädagogischen Verantwortung gegenüber geistigbehinderten Kindern

abgesehen, tritt daher in der Situation im Kindergarten die pädagogische Grundsituation am deutlichsten hervor. Nicht das Eltern-Kind-Verhältnis, erst das Lebensverhältnis des öffentlich beauftragten Erziehers zu dem ihm fremden Kind enthüllt am reinsten die pädagogische Aufgabe, verlangt am nachdrücklichsten pädagogische Verantwortung. Nicht schon das Abhängigkeitsverhältnis des Kindes zu den Eltern, wie schicksalhaft es auch werden mag (STIERLIN 1975), sondern erst die organisierten gesellschaftlichen pädagogischen Abhängigkeits- und Einflußstrukturen mit ihrer Spannung zwischen dem privaten und öffentlichen Lebensbereich bringen die Dialektik des Pädagogischen an den Tag, die menschliche Notwendigkeit und das menschliche Wagnis, Kinder erziehen zu müssen.

Daher ist es zwar als Ausgangspunkt sinnvoll, des weiteren aber unzureichend, den Blick lediglich auf gleichsam zeitabgehobene Übergangsphänomene und das pädagogische Grundverhältnis zu richten. Wer der Praxis gerecht werden und den Sinn pädagogischer Verantwortung im Gegenüber zu äußeren Ansprüchen entfalten will, muß das spannungsreiche Geflecht gesellschaftlicher Erwartungen und Einbindungen mitbedenken. Zu diesen Voraussetzungsfaktoren gehören in der Bundesrepublik im Elementarbereich auch die Kirchen. Die kirchlich getragenen Kindergärten zum Thema und Kristallisationspunkt zu wählen, erlaubt die integrative Betrachtung verschiedener gewichtiger Sachverhalte:

- (1) Deutlich wird die tatsächliche Präsenz von Kirche und christlicher Religion in der öffentlichen Erziehung, obwohl die Erziehungswissenschaft diese Seite in ihre Theoriebildung nicht aufnimmt, sondern sie Pädagogen und Religionspädagogen im Raum der Kirche überläßt.
- (2) Brennend wird in einer Zeit der Erneuerung der Erziehungsaufgaben gegenüber den Unterrichtsaufgaben, der Werterziehung gegenüber der Curriculumreform, ob und wie sich Kirche und christlicher Glaube staatlicherseits in Dienst nehmen lassen dürfen.
- (3) Umgekehrt ist zu fragen, ob und wie sich öffentliche, kommunale pädagogische Einrichtungen von Erwartungen und Ansprüchen der Kirchen in Dienst nehmen lassen dürfen.
- (4) Innerkirchlich gesehen, steht der evangelische Kindergarten – auf ihn beziehen sich die Ausführungen – im Spannungsfeld nüchtern zu beurteilender volkscirchlicher Voraussetzungen und oft hochgespannter gemeindecirchlicher Erwartungen (zu allen diesen Aspekten s. Abschnitt 1).
- (5) Pädagogisch gesehen, sind die Einrichtungen des Elementarbereichs ebenfalls unter gegenläufige Interessen geraten: Zwar ist der Streit zwischen dem Vorschulkonzept und dem Kindergartenkonzept im ganzen zugunsten des letzteren entschieden. Im Hintergrund bleibt die allgemeinere Frage, wie der Kindergarten angesichts von Kindheit heute „Erziehung als Lebenszusammenhang“ verwirklichen kann (s. 2).
- (6) Gehört hierzu auch die Einführung in die religiöse Dimension des Lebens? Früher war das selbstverständlich, mit allem guten Brauch und allem Mißbrauch, der sich nicht wiederholen darf. Heute scheint es nicht mehr selbstverständlich zu sein; aber unzählige Kindergärten sind kirchlich getragen (s. 3).
- (7) Nicht zuletzt zwingt die pädagogische Situation des Kindergartens wie kaum eine andere Einrichtung dazu, menschliche Beziehungsprobleme ernstzunehmen, die gerade den Beruf der Erzieherin besonders belasten können.

### *1. Gesellschaftlicher und kirchlicher Ort: Zur Balance von Offenheit und Profilierung*

Bis in die 20er Jahre unseres Jahrhunderts bezeichnete die Formel von der „*religiös-sittlichen Persönlichkeitsbildung*“ nicht nur ein theologisches, sondern auch ein allgemeines pädagogisches Interesse. Im Hintergrund hatte, kirchlich gesehen, der Kulturprotestantis-

mus gestanden, das theologisch gerechtfertigt erscheinende Bündnis von wissenschaftlich-kulturellem Fortschritt und ethisch-pädagogisch verstandenem Bau am Reiche Gottes: Bürgerliche Sittlichkeit, Religion und Bildung gingen Hand in Hand. Dies Bündnis kam in wechselnden historischen Epochen dem Staat entgegen. Gesellschaftlich gesehen, diente das Christentum in der Erziehung dem Staat nachweislich als „*staatsbürgerliche Religion*“ (J. J. ROUSSEAU: *Contrat social*, 4. Buch, 8. Kap.), als „öffentliche oder politische Religion“ (MOLTMANN 1970, S. 11 ff.). Es wurde dazu benutzt, die Begriffe über die staatsbürgerlichen „Pflichten . . . in Gefühl“ übergehen zu lassen, weil man nie vergessen dürfe, „daß religiöse Gefühle dazu das sicherste und beste Bindungsmittel an die Hand geben“ (W. v. HUMBOLDT 1809, WW, hrsg. v. A. FLITNER/K. GIEL, Bd. IV, S. 211 f.). Am Ende des 19. Jahrhunderts lautete es ähnlich:

„Nur wenn die durch den Unterricht gewährte intellektuelle Erkenntnis auf religiös-sittliche Grundlage gestellt, wenn sie geschützt wird und durch gesteigertes Pflichtgefühl, durch angewöhnten und anerzogenen Sinn für Pietät, für Achtung vor dem Gesetz und der staatlichen Rechts- wie der sittlichen Weltordnung, kurz, nur wenn die geistige Schulung durch religiös-sittliche Erziehung die höhere Weihe erhält und dem höheren Wissen ein geschärftes Gewissen beigestellt wird – nur dann hat die Schule ihre Aufgabe gelöst, der Unterricht versittlichend gewirkt“ (A. PETERSILIE 1883, zit. n. LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 76).

Aus dem Jahr 1962 stammt das letzte nennenswerte, von einem öffentlichen pädagogischen Gremium der Bundesrepublik geäußerte Votum für die öffentliche Notwendigkeit der religiösen Erziehung:

Dem DEUTSCHEN AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN „ist die Überzeugung gemeinsam, daß in dem gesamten Geschehen, das den Menschen zur mündigen Person werden läßt, also auch innerhalb der öffentlichen Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zur Hochschule, der religiösen Erziehung ein einzigartiges Gewicht zukommt, weil es in ihr um die Grundhaltung des Menschen geht . . . Die einzigartige Bedeutung der vertrauenden Bindung an ein Nichtverfügbares fordert die religiöse Erziehung jedes Kindes und Heranwachsenden“ (1963, S. 10, 13).

Seit diesem auch damals schon vereinzelt Nachklang ist jene pädagogische Denktradition verstummt. Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT hat Vergleichbares nicht mehr ausgesprochen. In Darstellungen der Allgemeinen Pädagogik über Erziehung und Bildung heute ist die religiöse Erziehung kein selbständiges Kapitel. Pädagogische Wörterbücher und erziehungswissenschaftliche Enzyklopädien vergessen zum Teil schlicht Artikel über religiöse Erziehung oder Religionsunterricht. In der sozialpädagogischen Ausbildung an Universitäten gehört die religionspädagogische Seite nicht dazu.

Bei der *Reform des Elementarbereichs* bedurfte es eigener Anstrengungen der evangelischen Kirche, des Diakonischen Werkes, der Ev. Bundesarbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik im Kindesalter unter Mitwirkung des COMENIUS-INSTITUTS, um die religiöse Thematik überhaupt ins Spiel bringen zu dürfen.

Das „Religionspädagogische Förderprogramm“ „versucht damit der Tatsache zu begegnen, daß in den von den Ländern und vom Bund eingeleiteten und geförderten Reformen und Modellversuchen im Elementarbereich die Fragen der ethischen und religiösen Orientierung und damit eine entscheidende Dimension der frühkindlichen Erziehung nicht ausreichend berücksichtigt worden sind. Die staatlichen Reformprogramme verstärken vielmehr die Tendenz, die Auseinandersetzung um die inhaltlichen Fragen der Erziehung durch funktionale und strukturelle Lösungen zu ersetzen. An dieser Stelle soll das Förderprogramm die Frage nach der Wahrheit und Angemessenheit der Vorstellungen vom Menschen und von der Erziehung stellen und die Erzieher selbst darauf ansprechen“ (COMENIUS-INSTITUT 1975, H. 1, S. 1 f.; s. auch COMENIUS-INSTITUT 1979).

Im Unterschied zur Ausklammerung von christlicher Religion und Erziehung aus dem allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Forschen und Denken sind Gesellschaftspolitiker weiterhin an dem sinngebenden Potential der Kirchen interessiert. Es ist bezeichnend, daß sich gerade in Zeiten gesellschaftlicher Sinnkrisen die Kirchen erneut vor die Frage ihrer Mitwirkung im öffentlichen Erziehungswesen gestellt sehen.

In der Grundwertediskussion haben Politiker aller Parteien die Kirchen in einer für sie zunächst schmeichelhaften Weise auf ihre wenn nicht „ausschließliche“, so doch „tragende Funktion“ in der Vermittlung und Verlebendigung der „Grundwerte und sittlichen Grundhaltungen“ angesprochen (H. SCHMIDT), sie als „Garanten der Moralität“ (W. MAIHOFFER) bezeichnet und als „die großen Ordnungsmächte in einer säkularisierten Welt, die die Frage nach einer die Gesellschaft übersteigenden Wirklichkeit, nach einer letzten Sinngebung der menschlichen Existenz offenhalten“ (H. KOHL) (zit. nach LEHMANN 1977, S. 18).

Kehren die alten Bündnisse von Sittlichkeit, Religion und Erziehung unter neuen kulturprotestantischen Vorzeichen und ähnlichen, offenbar durch die Jahrhunderte hindurch sich gleichbleibenden gesellschaftlichen Opportunitätsgesichtspunkten wieder? Dies darf nicht sein. Beide, Staat und Kirche müssen sich gegen das Wiederaufleben früherer Modelle wechselseitiger Instrumentalisierung wehren, der Staat um seiner Verantwortung für alle Kinder willen, die Kirchen um ihrer Verantwortung für das authentische Evangelium willen.

Kirchliche Kindergärten sind für *alle* Kinder des betreffenden Einzugsbereichs zugänglich; sie müssen für alle offenstehen, zumal sie „seit der Regelung durch ein Kindergartengesetz in einigen Bundesländern in zunehmendem Maße durch öffentliche Mittel mitgetragen werden“ (COMENIUS-INSTITUT; Förderprogramm H. 6; 1979: Unser Kindergarten in der Gemeinde, S. 13): Es kommen Kinder aus Familien, deren Eltern Glieder der kirchlichen Gemeinde sind, aber auch Kinder aus kirchlich desinteressierten Familien; Kinder einer anderen Konfession, wenn deren Kindergarten weit entfernt liegt, können ebenso teilnehmen wie Kinder aus Familien ausländischer Mitbürger mit möglicherweise völlig anderem religiösem Hintergrund. Geboten sind neue Formen der Repräsentanz der Kirchen in den von ihnen getragenen Einrichtungen, für die historische Vorbilder weithin fehlen.

Das gesellschaftspolitische Modell der weltanschaulichen „Versäulung“ der Gesellschaft und des Erziehungssystems (Niederlande, USA), wonach jede Religion und Konfession ihre eigenen, relativ scharf profilierten pädagogischen Einrichtungen neben die der anderen stellt, liegt nicht im Zuge der geschichtlichen Entwicklung in unserem Land, das von großen, weiträumigen Volkskirchen geprägt ist. Da diese Volkskirchen bereits innerhalb ihrer selbst unterschiedlich geprägte Mitglieder aus verschiedensten Frömmigkeitstraditionen beherbergen, war es besonders dem deutschen Protestantismus historisch verwehrt, in geschlossenen Systemen zu denken. Man hat lernen müssen, auch wenn es gerade heute wieder hier und da schwerfällt, das Gewissen durch Freigabe nach innen zu respektieren, statt durch Ausgrenzung und Freigabe nach außen. „Offene Repräsentanz“, nicht *bedrängende* Repräsentanz ist geboten; nur dies Modell ist angemessen, wenn ein Kindergarten in kirchlicher Trägerschaft faktisch ein Kindergarten für alle ist.

Der Staat kann nicht zulassen, daß die Glaubens- und Gewissensfreiheit verletzt wird. Zwar ist wie beim konfessionellen Religionsunterricht niemand gezwungen, sein Kind in einen kirchlichen Kindergarten zu schicken. Aber wenn der Staat die Kirchen für allge-



meine Aufgaben in Anspruch nimmt, ist es diesen gleichsam innerlich verwehrt, die eröffnete Mitwirkung auszunutzen. Die Kirche lebt als Kirche Jesu Christi in vielerlei Gestalt. Im Kindergarten ist sie in der Gestalt der dienenden „Kirche für andere“ (D. BONHOEFFER), als *diakonische Kirche* aufgerufen.

In *Jesu Verhältnis zu den Kindern* seiner Zeit ist die Bedingungslosigkeit dieses Dienstes gleichsam urbildhaft vorgezeichnet. Jesus spricht konkreten Kindern, die zufällig zu ihm gebracht werden, das Gottesreich vollgültig zu, ohne Abstriche und ohne nach zuvor erfüllten Bedingungen gefragt zu haben (Mk 10, 13–16), sozusagen getauften und nicht-getauften, zur Gemeinde gehörenden und nicht-dazugehörenden, einheimischen und Ausländerkindern, allen Kindern dieser Welt. Die Kinder sind nicht metaphorisch gemeint wie an anderen Stellen im Neuen Testament, vor allem bei Paulus (s. die Formel von der „Gotteskindschaft“ der Christen), sie dienen auch nicht nur als katechetische Exempel für die herumstehenden Erwachsenen (Vs. 15 ist außerdem vermutlich später eingeschoben). Jesus spricht zu den konkret vor ihm befindlichen Kindern, gibt ihnen die größte Gabe, die er geben kann, verbindet das gesprochene Wort sofort mit einer zeichenhaften Handlung, indem er die Kinder umarmt, eine Geste von tiefer symbolischer Bedeutung; denn nach rabbinischer Überlieferung wird sich die Auferstehung des Volkes Israel ereignen, „wenn Gott sie umarmt, sie an sein Herz presst und sie küsst, um sie in das Leben der zukünftigen Welt zu bringen“ (Seder Eljahu Rabba 17, zit. nach WEBER 1979, S. 19).

Hier ist der Kirche ein rückhaltloser Dienst an allen Menschen aufgetragen, und zwar gerade an den kleinsten und schwächsten, den Kindern. Sie wird ihn jedoch nicht verantworten können, ohne die umgekehrte Instrumentalisierung abzuwehren. Die Kirche soll die Gewährung öffentlicher Mitwirkung nicht ausnutzen; der Staat darf dasselbe nicht umgekehrt tun. Die Kirche kann um des Evangeliums willen nicht zulassen, daß sie als Lückenbüßerin für öffentliche Sinndefizite oder gar als Sinnatlas der Gesellschaft angesehen wird. Die Inanspruchnahme christlicher Erziehung für die gefühlsmäßige Verankerung bürgerlichen Pflichtbewußtseins, gesellschaftlicher Integration oder gar politischer Loyalität stellt eine psychologisierende, ethisierende und politisierende Verkürzung des Evangeliums dar. Im Elementarbereich ist dies sicherlich im ganzen noch kein Problem. Aber bereits die historisch geläufige religiöse Überhöhung gesellschaftlicher Moralvorschriften nach dem Motto „Religion in Kindergarten und Schule kann nicht schaden, weil unser Kind ein anständiger Mensch werden soll“ greift nicht nur zu kurz, sondern fehlt. Kindern von drei bis sechs Jahren schuldet der Kindergarten aus pädagogischen Gründen eine verlässliche, ermutigende Welt (LANGEVELD 1959, S. 18, 27 ff., passim), aus theologischen Gründen das frohmachende Evangelium, nicht das religiöse Gesetz. Wer allerdings – auch schon als Kind – wirklich etwas vom Evangelium erfahren hat, wird Freude daran gewinnen, die empfangene Freundlichkeit und Liebe Gottes an andere weiterzugeben. In dieser Perspektive entbindet das Evangelium ein neues Gebot; Gabe wird zur Aufgabe, wird zur Aufforderung, um des anderen willen verzichten zu lernen und das eigene Handeln vom anderen her zu sehen – etwas, was Kindern in dieser Phase „egozentrischen Denkens“ (J. PIAGET) nicht leichtfällt. Hier brauchen sie Anleitung.

Der Weg, der beidem gerecht wird, der einerseits die *offene* Repräsentanz des christlichen Glaubens in ‚Kindergärten für alle‘ nicht zur Vieldeutigkeit und Verschwommenheit verkommen läßt, sondern mit einem *Eindeutigkeit* suchenden Profil verbindet, ohne andererseits die Gewissen der Kinder zu verletzen, die Eltern zu bedrängen und die Erzieherinnen

kirchlich zu überfordern, ist der Weg des *freien Angebots*, des *Gesprächs zwischen den Betroffenen* und des Spielraums für eine je *individuelle Gestalt der Arbeit*. Dieser Weg entspricht dem Evangelium selbst; denn es hat nicht die „Struktur des Befehls“, sondern der „Bitte“. „Die Bitte ist zwingend, ohne gewaltsam zu sein“ (JÜNGEL 1969, S. 230).

Ob, formal gesehen, die Berechtigung zur christlichen Erziehung gegeben ist oder nicht, ist dann nicht das wichtigste. Wichtig wird, daß Kirchengemeinderäte und Pfarrer, die ihrem Kindergarten ein deutlicheres christliches Profil wünschen, ihre Erzieherinnen innerlich freigegeben, das zu tun, was diese persönlich und authentisch tun können. Wichtig wird, daß entsprechend Erzieherinnen, die Ostern, Pfingsten, Erntedank, Weihnachten mit ihren Kindern christlich vorbereiten wollen, die auf Kinderfragen nach dem Woher, Wohin und Wozu mit Erzählungen aus der Bibel und zeugnishafter Erfahrung heute, auch eigener Erfahrung, antworten wollen, den Eltern sagen, was gemacht werden soll, Eltern einladen, dabei zu sein, mit ihnen Wege zu überdenken, denen möglichst alle Eltern zustimmen können. Hierdurch gewähren sie Freiheit und schaffen Vertrauen. Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft erhalten auf diese Weise nicht alle dieselbe Gestalt – wie könnte es auch –, sondern eine je eigene, individuelle.

Formen zu finden, die zugleich pädagogisch und theologisch verantwortbar sind, ist nicht leicht. Erzieherinnen sind überfordert, wenn sie allein gelassen werden. Kirchliche Gemeinden können umgekehrt mit Recht verdrossen werden, wenn ihre Kindergärtnerinnen sich ihnen verschließen. Hinzu tritt die den Erzieherinnen meist unbekannte *innerkirchliche* Spannung zwischen *volkskirchlichen* und *gemeindekirchlichen* Erwartungen. Diese gegenläufigen Erwartungen äußern sich bei den Eltern dort, wo die einen lediglich ein vorsichtiges Aufmerksammachen des Kindes auf das Religiöse gutheißen, andere ihrem Kind mehr wünschen: Zugang zum kirchlichen Leben, Einübung in christliche Glaubens- und Gottesdienstformen. Die Spannungen können sich verschärfen, wenn allzu pointiert Kindergärten Mittel des Gemeindeaufbaus werden sollen, wenn erwartet wird, daß Mitarbeiter und Eltern aktive Mitglieder der Kirchengemeinde werden, ohne daß man zwischen dem jeweils Zumutbaren differenziert. Das mehr nach außen gewandte diakonische Kirchenverständnis und das mehr binnenorientierte Anliegen am innerkirchlichen Aufbau – beides ist berechtigt – geraten dann in unheilvoller falscher Alternative gegeneinander.

Die Spannung zwischen dem Kindergarten als offenem Raum und dem Anspruch, bestimmten vorgezeichneten kirchlichen Bahnen zu folgen, kann dort geradezu unerträglich werden, wo die Klage über mangelndes christliches Profil, finanzielle Belastungen und andere Faktoren sich zu einem Ablehnungssyndrom verdichten, wenn manchen Gemeinden der Kindergarten aus folgenden beschämenden Gründen zur *Last* wird: „er koste zu viel Geld, er stehe am Rand der Gemeinde, er gerate immer mehr unter staatlichen Einfluß, er werde zunehmend von Kindern ausländischer Herkunft und nichtchristlicher Religionen besucht und damit überfremdet, er beanspruche den Pfarrer und die Mitarbeiter der Gemeinde unverhältnismäßig stark“, und daher etliche zweifeln, ob es sich überhaupt lohne, Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft zu unterhalten (COMENIUS-INSTITUT, Förderprogramm, H. 6, 1979, S. II). Glücklicherweise haben diese Stimmen nicht die Oberhand. Vielmehr ist für viele Erzieherinnen, Pfarrer und Gemeinden in den zurückliegenden Jahren die gesellschaftliche Situation des Kindergartens zwischen Staat und Kirche und die innerkirchliche Situation zwischen den unterschiedlichen kirchlichen Erwartungsschemata zur produktiven Herausforderung geworden. Man hat Wege gesucht und gefunden, auf denen dialogische Offenheit und konzeptionelle Eindeutigkeit verbunden werden konnten. Die schlechthin ausschlaggebende Grundbedingung hierfür war, daß die betroffenen Erwachsenen die Aufgabe als *gemeinsam* zu lösende begriffen. Auf diese Weise bildete sich um den Kindergarten herum ein Lebenszusammenhang der beteiligten Erzieherinnen, Eltern, Kirchengemeinderäte, Pfarrer, anderer Gemeindeglieder und Mitarbeiter, Sozialarbeiter usw., ein Zusammenhang von Vertrauen und wechselseitiger Hilfe.

## 2. Pädagogische Aufgabe: Erziehung in generationenumspannenden Lebenszusammenhängen

Erziehung ist ein *Lebensverhältnis*. Dies meint vielerlei. Was soeben nur als Mittel zum Zweck erscheinen konnte, der Lebenszusammenhang, den die betroffenen Erwachsenen um den Kindergarten herum bilden, enthüllt sich jetzt, wenn die gesellschaftlich-kirchliche Rahmenproblematik verlassen und zu den pädagogischen Fragen zurückgekehrt wird, als wichtiger pädagogischer Zweck selbst.

Erziehung als Lebensverhältnis betrifft die menschliche Zweierbeziehung zwischen der Erzieherin und dem Kind, das Zusammenleben, das Zusammenspielen und Zusammenlernen der Kinder untereinander, darüber hinaus die Teilnahme der Kinder an Formen gelebten Lebens der Erwachsenen. Die Formen der Teilnahme müssen und können heute nicht mehr jene relativ langlebigen, geschichtlich geprägten „Lebensformen“ sein, wie sie für die europäische Erziehungstradition von W. FLITNER beschrieben worden sind (1967). In unserer Zeit richtet sich der Blick auf kleinere „*Lebenseinheiten*“, „in denen wir zugleich miteinander leben und lernen können“ (KIRCHENKANZLEI DER EKD 1979, S. 89f.). Gemeint sind nicht primär Institutionen, Gehäuse mit traditionsgeprägten Lebensstilen, sondern überschaubare, gewiß kurzlebigere, aber gleichwohl *verlässliche, sinnvolle Erfahrungen*, die Erwachsene und Kinder im gemeinsamen Tun machen können. Solche Erfahrungen verbinden, weil sie einen gemeinsam geteilten Sinn fühlbar machen. Sie sind verlässliche ‚Stützpunkte‘ im Lebensfluß, weil sie Vertrauen begründen und Erinnerungen schaffen. Man kann sie behalten, wenn sie sinnfällig und symbolhaltig gewesen sind. Solche Erfahrungen können aus gemeinsamen Spielen, Feiern und gemeindebezogenen Vorhaben erwachsen. Durch all dies wird *Lebenszusammenhang* gestiftet. Zusammenhang zwischen Kindern und Erwachsenen und ein innerer Lebenszusammenhang im Kind selbst bildet sich auch dort, wo Erzieherin und Kinder durch die Intensität des Hörens von Geschichten, des Schauens von Bildern, der Weckung der inneren Einbildungskraft (Phantasie) und durch kreatives Tun zusammengeschlossen werden. Hier wird menschliche Nähe erfahren, weil man etwas ähnlich wahrnimmt und fühlt.

Der Kindergarten verdankt seine Entstehung sowohl dem Gedanken der pädagogischen Verantwortung für das Kind als Kind – mit LANGEVELD gesprochen: der Erkenntnis des Kindseins als eines eigenen Modus des Menschseins – wie auch der Überzeugung FRÖBELS von der Notwendigkeit der Einbindung der rationalen Denkprozesse in den Zusammenhang natürlicher *Lebensvorgänge*, ferner der Überzeugung von der sinnbildlichen (symbolischen) Bedeutung der *Lebensäußerungen*; hier kam FRÖBEL auf die Bedeutung des Spiels bzw. der Spielgaben (GIEL 1979).

Zum Kindergarten gehört damit von Anfang an eine kulturkritische Reflexion; er ist bereits zur Zeit seiner Entstehung Reaktion auf die immer rationaler durchgestaltete zivilisatorische Umwelt. Einige Jahrzehnte später beschwört RAINER MARIA RILKE in seinem Gedicht „Kindheit“ die für ihn noch beklemmender gewordene Situation des Kindes, vermischt mit eigener nostalgischer Rückwendung und Selbsterfahrung: die Situation zwischen Begreifen und Nichtbegreifen („O immer mehr entweichendes Begreifen, o Angst, o Last“), zwischen Vertrauen und angstvollem Entsetzen vor dem sich entziehenden Sinn („... Schrecken lautlos wechselnd mit Vertrauen: O Trauer ohne Sinn, o Traum, o Grauen, o Tiefe ohne Grund“).

Heute wird Kindheit als „Fernsehkindheit“ beschrieben, eine Welt, „verkleinert, zerstückelt, an- und abstellbar, in absurder Mischung ohne Zusammenhang. Dabei ist sie aufregend, extrem, glanzvoll und elend, übertrifft in allem meine kleine erlebbare Umwelt und macht sie unbedeutend“ (V. HENTIG 1976, S. 38). Sie wird als „Stadtkindheit“ angeklagt: „Eine Kauf- und Verbrauchkindheit, eine Verkehrsteilnehmerkindheit, eine Spielplatzkindheit, in der sich Kinder . . . als kleine ‚Spielbeamte‘ betätigen“ (S. 40). Es wird festgestellt, daß den Kindern „elementare Erfahrungen“ fehlen: „ein offenes Feuer machen, ein Loch in die Erde graben, auf einem Ast schaukeln, Wasser stauen, ein großes Tier beobachten, es hüten, es beherrschen“. Auch Erfahrungen zum „Entstehen und Vergehen der Natur“ entziehen sich wie vieles andere mehr (ebd.). Hat auf diesem Hintergrund die Aufgabe des Kindergartens, Lebenseinheiten zu bilden und sinnvolle, symbolträchtige, in sich zusammenhängende Erfahrungen zu eröffnen, eine Chance? Man darf es annehmen, vorausgesetzt, Kindergartenarbeit geschieht paradoxerweise nicht nur wegen der *Kinder*, sondern die *alltäglichen Lebensstrukturen* der Menschen im Stadtteil werden einbezogen (nicht nur die sonntäglichen), und die Arbeit erreicht zugleich die *Erwachsenen*, die mit den Kindern verbunden sind (COMENIUS-INSTITUT: Förderprogramm, H. 6, 1979, S. 81).

Ein Praxisbericht aus Berlin kann dies beispielhaft verdeutlichen. Die Kindertagesstätten des betreffenden Neubaugebiets, die Horte, die Eltern-Kind-Gruppen haben relativ viele Erwachsene – Eltern, Mitarbeiter – zusammengeführt: „Eltern identifizieren sich oft sehr stark mit ihrer ‚Kita‘ [Kindertagesstätte; Vf.]. Oft ist sie der einzige Ort, an dem sie außerberuflich soziale Kontakte finden. In der Anonymität des Neubaugebiets ist sie für viele Eltern der einzige Punkt, von dem sie sagen können: da gehöre ich hin. Dort entsteht so etwas wie eine feste Bezugsgruppe, eine Art Lebensgemeinschaft“ (ebd., S. 77).

Querverbindungen schaffen allmählich weitere *generationsüberspannende soziale Netze* in einer von psychischer und sozialer Entfremdung bedrohten Umwelt: „Konfirmanden gehen in die Kita, Kindergruppen machen Besuche [vermutlich bei alten Menschen; Vf.], Eltern werden in Angebote der Erwachsenenbildung der Gemeinde einbezogen. Schließlich werden auch Familiengottesdienste in den Kindertagesstätten gehalten“. Allmählich verschwindet die „Schwellenangst“ gegenüber dem Gottesdienst in der Kirche oder im Gemeindezentrum. „Eine weitere Verbindung zwischen Kita und übriger Gemeinde stellt die Beratungsarbeit durch die Sozialarbeiterin des Diakonischen Werkes und die Pfarrer dar. Die sozialen und psychischen Probleme sind ungeheuer. Nur durch die offene Jugendarbeit und durch die Kindertagesstätten kommt die Gemeinde mit Schichten und Problemfeldern in Berührung, die in einer Mittelstandskirche sonst ausgespart bleiben“ (ebd., S. 78).

Die gemeinschafts- und gemeindebildende Kraft betrifft Gemeinde als *kirchliche Ortsgemeinde* wie als *Kommune*. Die hier beschriebene Kindertagesstätte hat besonders nachdrücklich Chancen für stadtteilbezogene Initiativen im Gemeinwesen genutzt (Austausch mit Schulen über Fragen der Vorschulpädagogik, Bürgerinitiative für die Einrichtung einer neuen Kindertagesstätte, sozialpädagogische Aufgaben usw.). Hierdurch entstanden wiederum neue soziale Netze und Lebensbezüge.

Indem die Kinder die gemeinde- und gemeinwesenbezogenen Aktivitäten der Erwachsenen mitverfolgen, hier weniger, dort stärker sogar miteinbezogen werden können, entgehen die Erfahrungen in der Kindertagesstätte selbst der Gefahr, Erfahrungen in einer pädagogischen Provinz zu sein. Als solche haben sie es schwer, wirksam zu werden. Die mangelnde Öffnung zu den alltäglichen Lebensstrukturen ist die historisch nachweisbare Schwäche aller ausgrenzenden pädagogischen Kinder-„garten“-modelle im übertragenen Sinne (Landerziehungsheime u. ä.). Eine Sinnkrise der Erziehung wird nie durch Kinder und Jugendliche hervorgerufen. Vielmehr sind wir selbst und die von uns geschaffenen Lebensverhältnisse das Problem der Erziehung (NIPKOW 1979). Daher muß die Doppel-

frage „*Leben und Erziehen – wozu?*“ gestellt werden (KIRCHENKANZLEI DER EKD 1979). Sie macht es verstärkt dringlich, *um der Kinder willen bei den Erwachsenen und ihren Lebensmustern einzusetzen*. Hier kann es dann geschehen, daß der Kindergarten in einer Gemeinde geradezu der Katalysator für Veränderungen um ihn herum wird. Es muß nicht immer so sein, daß pädagogische Einrichtungen, um ein Diktum F. PAULSENS über das Schulsystem abzuwandeln, der kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung stets hinterherhinken, sie können in Grenzen eigene soziale Kraft entfalten.

### 3. Religionspädagogischer Horizont: Alltagserfahrungen, Grunderfahrungen und Gotteserfahrungen im Zusammenwirken beim Verstehen

Die religionspädagogischen Aufgaben hängen mit allem bisher Gesagten eng zusammen. Sie müssen sich erstens vor dem pädagogischen Grundkriterium rechtfertigen. Das Wohl des Kindes verlangt, daß staatliche wie kirchliche Interessen sich eine „Brechung“ gefallen lassen müssen. Hier gründet die eigenständige pädagogische Verantwortung der Erzieherin, ihr pädagogisches Ethos. Offene, dialogische Repräsentanz christlichen Glaubens ohne Preisgabe individuellen, nach Eindeutigkeit suchenden Profils ist bereits eine Folge dieser Rücksicht, ist zugleich theologisch geboten: An diesem Punkt – nicht an allen – konvergieren das pädagogische und das theologische Verständnis einer Erziehung, die Ausdruck und Eröffnung von Freiheit ist (NIPKOW 1975, Bd. 2, S. 94–101).

Erziehung als Lebensverhältnis, als Stiftung von Lebenseinheiten und Teilhabe an überlieferten und gelebten Lebenszusammenhängen, dies Zweite ist ebenfalls eine pädagogische Einsicht, die zunehmend auch von der Religionspädagogik in Abgrenzung gegen eine Überbetonung von (verschultem) Unterricht wiederentdeckt wird, hierzulande (NIPKOW 1978; KIRCHENKANZLEI DER EKD 1979) und in anderen Ländern (NELSON 1977; WESTERHOFF III 1976). Überzeugende Erfahrungen, die Glauben wecken, werden Heranwachsenden durch *glaubwürdige Personen* und durch die *Teilhabe am Glaubensleben der Erwachsenen* eröffnet. Die Verlegenheiten kehren freilich ebenfalls wieder; denn die Volkskirche ist in dieser Hinsicht nur ein Spiegel der gesellschaftlichen Gesamtlage: Die Kindergärten sollen in sich überzeugende Lebenszusammenhänge und Gemeinschaftsformen schaffen, derer sie gleichzeitig als gesellschaftliche wie kirchliche Voraussetzungen bedürfen. Sie sollen zum Gemeindeaufbau beitragen und brauchen lebendige Gemeinde bereits als tragende Realität. Der Kindergarten fragt damit die Gemeinde nach ihrer eigenen Erneuerung.

Ein dritter Aspekt ist die hermeneutische Frage, wie Kinder in der Religion zum *Verstehen* kommen. Sie berührt den innersten Kreis. Das Erwartungsgeflecht, in welchem der Kindergarten zwischen öffentlich-kommunalen und kirchlichen Erwartungen steht, bleibt dieser Frage noch recht äußerlich. Stärker nähert sich schon der zweite Aspekt der zu stiftenden Lebensbeziehungen diesem dritten Aspekt. Die Theologie hat hierzulande lange die Verstehensprobleme des Kindes im Glauben vernachlässigt, ja, das Kind als Kind verleugnet (LOCH 1964; BASTIAN/RÖBBELEN 1964). Sie folgte einseitig der Frage, *ob* Kinder Glauben haben werden, und antwortete mit dem Bekenntnis, dies stehe letztlich in Gottes Hand, sei ein Geschenk und damit pädagogisch nicht verfügbar. Für den Pädagogen fangen jedoch nach diesem Bekenntnis die Aufgaben erst an. Auch er weiß übrigens von den nicht-

planbaren, „unstetigen“ Elementen in der Erziehung (BOLLNOW); auch er hat, wenn er rechter Pädagoge ist, Gespür für das Unverfügbare. Dazu aber beobachtet er, daß es durchaus von uns Erwachsenen, von mehr oder weniger verfügbaren Faktoren abhängt, *wie* Kinder Glauben haben werden, wie sie verstehen oder nicht verstehen.

Es geht beim Verstehen nicht nur um *kognitives Begreifen*, so wenig Religion nur Gottesvorstellungen betrifft. Freilich sind gerade die dem Kinde zwischen drei und sechs Jahren und älter eigentümlichen religiösen Vorstellungsweisen im Anschluß an J. PIAGET erforscht worden und sollten beachtet werden (GOLDMAN 1964; PEATLING 1977). Was sich ein Kind von Gott, von Schöpfung und Erlösung, von Mose und Jesus, den Geschichten des Alten und Neuen Testaments vorstellt, wenn es davon hört, hängt von seinen phasenspezifischen *Denkmöglichkeiten* ab. Wenn ein Kind wirklich selbstständig denkt und nicht nur unverstanden nachspricht, was Erwachsene vorsagen (Beispiele bei HETZER 1971), mögen die Ergebnisse, von einer Erwachsenen-Theologie aus geurteilt, unzureichend sein; aber nur wenn diese *selbständigen* Bemühungen des Kindes, Gott zu begreifen, respektiert und gefördert werden, wobei in der Verantwortung des Erziehers die Weiterentwicklung dieser Vorstellungen liegt, wird zu einem *persönlichen* und das heißt echten Glauben verholfen. „Wer glauben *muß*, glaubt nicht mehr. Wer einen anderen nicht enttäuschen will, glaubt ebensowenig“ (LANGEVELD 1959, S. 43).

Verstehen betrifft allerdings mehr als nur Gottesvorstellungen, es geht um Gotteserfahrung. Wie bei den Gottes- und Glaubensvorstellungen das kindliche Denken, sind jetzt die kindlichen Erfahrungen im ganzen berührt. Keine Alltagserfahrung des Kindes *muß* eine erschließende und mitbestimmende Funktion für die Gotteserfahrung haben, jede *kann* sie jedoch haben. *Alltagserfahrungen* und die in ihnen sich meldenden zentralen Betroffenheiten oder *Grunderfahrungen* können eine erschließende oder verschließende, so oder so prägende Kraft für die *Gotteserfahrung* gewinnen. Schon die Bibel redet von Gott in den Metaphern der Alltagswelt. Jesus selbst geht den Weg der verstehenden Annäherung über Vergleiche, Bildreden und Gleichnisse. Er knüpft an die elementaren Erfahrungen der Menschen an, um über sie hinauszudeuten und sie in ein neues Licht zu stellen; sie werden zu *hermeneutischen Schlüsseln* im Sinne eines *Zirkels*, sie wirken beim Verstehen zusammen: Das Neue wird am Bekannten, am Alten zugänglich, nämlich verständlich, zwar nicht zwangsläufig, denn der Friede Gottes bleibt höher als alle menschliche Vernunft, die Vaterschaft Gottes unbegreiflich angesichts der zweideutigen Erfahrungen der Kinder mit ihren eigenen Vätern, trotzdem werden Lebenserfahrungen gleichnisfähig. Das Neue geht *an* ihnen auf, aber es geht nicht *in* ihnen auf, sondern wirkt umfassend, vertraut und unerwartet zugleich, auf sie zurück:

„Denn welcher Vater sollte unter euch sein, dessen Sohn ihn um einen Fisch bittet, und er gäbe ihm eine Schlange statt eines Fisches? Oder er bittet um ein Ei, und er gibt ihm einen Skorpion? Wenn also ihr, böse, wie ihr seid, euren Kindern doch gute Gaben zu geben wißt, wieviel mehr wird dann euer Vater im Himmel denen, die ihn bitten, den Heiligen Geist geben“ (Lk 11, 11–13).

Grunderfahrungen des Kindes sind Abhängigkeit, Hilflosigkeit, Angewiesenheit, die Erfahrung von Fürsorge, Zuwendung, Liebe oder ihr Ausbleiben, das Ausgespanntsein zwischen Angst und Vertrauen und der Entdeckungsweg zwischen Nichtbegreifen und Begreifen. Diese Erfahrungen haben jeweils eine spezifische Nähe zu bestimmten Aspekten christlicher Gotteserfahrung. Wenn Gottes Name im Zusammenhang dieser Erfahrungen

auftaucht, wirken sie auf ihn zurück. Sie wirken sich hierbei durchgängig *doppeldeutig* aus: Abhängigkeit kann eine Schlüsselerfahrung für Gott als den Mächtigen, in einem letzten Sinne abhängig Machenden werden und darin zerstörend wirken. Möglicherweise aber kann gerade die Erfahrung „schlechthinniger Abhängigkeit“ (SCHLEIERMACHER) zur Erfahrung des befreienden Gottes werden: Wer sich in Gott gegründet weiß, wird frei von aller Furcht. Hilflosigkeit kann zum hermeneutischen Schlüssel für Gott als den umfassend versorgenden werden und falsche Sicherheit hervorrufen: Im Zusammenhang narzißtischer Wünsche wird Gott scheinbar Garant eigener Wunscherfüllung, der zwangsläufig enttäuschen muß. Im Zusammenhang menschlicher Fürsorge, gestifteten Vertrauens und erfahrener Liebe kann aber auch der Grund für das rechte christliche Gottesverständnis gelegt werden. Angst, besonders religiös überhöhte Gewissensangst, kann dazu führen, daß Gottes Name zeitlebens mit der Erinnerung an demütigende Erniedrigung und Unterwerfung unter den einseitig strafenden und richtenden Gott verbunden bleibt (MOSER 1977). Anders jene Erfahrung des Erschreckens vor der mutwilligen Verletzung von Grenzen, die das Verständnis Gottes als des Heiligen anbahnen kann. Dem Wunsch, zu begreifen, kann religiöse Erziehung entgegenkommen und Gott durch Nachdenken vertraut machen, ohne sein Geheimnis aufzulösen. Es kann aber auch das Gegenteil daraus werden: Gott als der rational durchschaute, zu gut Begriffene, den schließlich das Bewußtsein als eigene Projektion und geheimnislose Leerformel entlarvt.

Wie Kinder *Glauben* haben werden, ist folglich verknüpft mit der Frage, wie sie *Leben* haben werden. Selbst wenn man sich im evangelischen Kindergarten auf die christliche Erziehung *direkt* nur am Rande einlassen würde, bliebe das Leben, das ein Kind dort erfährt, mehr oder weniger in *indirekt* vermittelnder Weise religiös bedeutsam. Im Raum einer kirchlichen Institution ist die pädagogische Arbeit als solche bereits ein stumm-beredtes Zeugnis.

Viele Erzieherinnen sind selbst eben erst Ablösungskrisen entronnen, sie erleben in den kirchlichen Ansprüchen des Pfarrers oder Kirchengemeinderats die Wiederbelebung eigener familialer Autoritätskonflikte, sie fühlen sich überfordert, wenn sie in diesem innersten Kreis ihrer Arbeit mehr tun sollen, als sie vermögen. Der diakonische pädagogische Auftrag der Kirche an den Kindern ist zugleich ein *theologischer und menschlicher Auftrag an den Mitarbeitern*. Statt sie in Kompetenzschwierigkeiten zwischen Pfarrer und Verbandsvorsitzenden hineingeraten zu lassen, statt Bewerberinnen nach einer Elle zu messen und einem gleichen Erwartungsschema auszusetzen, sollte jedem Kindergarten Freiheit und Vertrauen für seine je individuelle Gestalt geschenkt werden, um beider willen, der Kinder und ihrer Erzieher.

### Literatur

- BASTIAN, H.D./I. RÖBBELEN: Kind und Glaube, Heidelberg: Quelle & Meyer 1964.  
 COMENIUS-INSTITUT (Hrsg.): Reihe: Förderprogramm für den Kindergarten. H. 1–7. Münster: Comenius-Institut 1975–1979.  
 COMENIUS-INSTITUT (Hrsg.): Reihe: Kindergarten zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Studienheft 1–3, 1979; ferner Reihe: Vom Modellversuch zur neuen Praxis. 1979; sowie Reihe: Religionspädagogische Studieneinheiten, 1979.  
 DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Zur religiösen Erziehung und Bildung in den Schulen (1962). (Empfehlungen und Gutachten. Bd. 6.) Stuttgart: Klett 1963.

- FLITNER, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München: Piper 1967.
- GIEL, K.: FRIEDRICH FRÖBEL. In: H. SCHEUERL (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. I. München: Beck 1979, S. 249–269.
- GOLDMAN, R.: Religious Thinking from Childhood to Adolescence. London: Routledge and Kegan Paul 1964.
- HENTIG, H. v.: Was ist eine humane Schule? München: Hanser 1976.
- HETZER, H.: Selbständige Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen. In: Der Evangelische Erzieher 23 (1971), S. 137–148.
- JÜNGEL, E.: Die Welt als Möglichkeit und Wirklichkeit (1969). In: E. JÜNGEL: Unterwegs zur Sache. München: Kaiser 1972, S. 206–231.
- KIRCHENKANZLEI DER EKD (Hrsg.): Leben und Erziehen – wozu? Eine Dokumentation über Entschlüsse der Synode der EKD vom 9.–10. November 1978. Gütersloh: Mohn 1979.
- KLEIVINGHAUS, J.: Evangelische Schwachsinnigenfürsorge als Beitrag zur gegenwärtigen Frage nach dem Menschen. In: Evangelische Theologie 10 (1950/51), S. 233 ff.
- LANGEVELD, M. J.: Das Kind und der Glaube. Braunschweig: Westermann 1959.
- LANGEVELD, M. J.: Anthropologie und Psychologie des Erziehers. In: Pädagogische Rundschau 19 (1965), S. 745–753.
- LEHMANN, K.: Grundwerte in Staat und Kirche. In: O. KIMMINICH (Hrsg.): Was sind Grundwerte? Düsseldorf: Patmos 1977, S. 9–22.
- LESCHINSKY, A./P. M. ROEDER: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart: Klett 1976.
- LOCH, W.: Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik. Essen: Neue Deutsche Schule 1964.
- MOLTMANN, J.: Theologische Kritik der politischen Religion. In: J. B. METZ/J. MOLTMANN/W. OELMÜLLER: Kirche im Prozeß der Aufklärung. München/Mainz: Kaiser/Grünwald 1970, S. 11–51.
- MOSER, T.: Gottesvergiftung. Frankfurt: Suhrkamp 1977.
- NELSON, C. E.: Where Faith Begins (1967). Richmond: John Knox Press 1977.
- NIPKOW, K. E.: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche. Gütersloh: Mohn 1975, <sup>2</sup>1978.
- NIPKOW, K. E.: Die Kirche vor der Sinnfrage in Gesellschaft und Erziehung. In: H. KRATZERT et al. (Hrsg.): Leben und Erziehen durch Glauben. Gütersloh: Mohn 1978, S. 38–54.
- NIPKOW, K. E.: Leben und Erziehen – wozu? In: KIRCHENKANZLEI DER EKD (Hrsg.): Leben und Erziehen – wozu? Eine Dokumentation. Gütersloh: Mohn 1979, S. 17–49.
- PEATLING, JOHN H.: On beyond Goldman: religious thinking and the 1970s. In: Learning for Living 16 (1977), No. 3, S. 99–108.
- STIERLIN, H.: Eltern und Kinder im Prozeß der Ablösung. Frankfurt: Suhrkamp 1975.
- WEBER, H.-R.: Jesus and the Children. Geneva: World Council of Churches 1979.
- WESTERHOFF, III, JOHN H.: Will our Children Have Faith? New York: Seabury Press 1976.